

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

# **Intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida en contexto de aprendizaje de las ciencias sociales.**

Ripoll, Paola y Vélez, Gisela.

Cita:

Ripoll, Paola y Vélez, Gisela (2010). *Intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida en contexto de aprendizaje de las ciencias sociales. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/477>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/YWh>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

simbólica. Por lo contrario, poder comprender e interpretar estas transformaciones supone un posicionamiento desde la complejidad y heterogeneidad de los procesos subjetivos, en donde muchas veces el mejor acceso a los aprendizajes y novedades no supone procesos progresivos ni acumulativos sino direcciones imposibles de prever, y en donde incluso, en ocasiones, ciertas repeticiones, determinadas desorganizaciones, pueden ser el paso previo necesario para un mejor despliegue del pensamiento y de procesos imaginativos y reflexivos novedosos que complejicen los recursos simbólicos de un sujeto.

Estos últimos se encontrarán en íntima conexión con la mitigación de modalidades defensivas empobrecedoras, con el despliegue de una mayor circulación del afecto y los conflictos en la actividad representativa, con la ganancia de plasticidad en los procesos de investimento y desinvestimento psíquicos, lo cual otorgará a cada sujeto oportunidades más ricas y autónomas en sus formas de pensar e interpretar al mundo, a los demás y a sí mismo.

---

#### NOTA

[i] Tesis de maestría de la autora. Aprobada y defendida en octubre de 2009. Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. Beca UBA-CyT (2005-2007).

#### BIBLIOGRAFIA

- AULAGNIER, P. (1977). La violencia de la interpretación. Bs. As. Amorrortu Ed.
- GREEN, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.
- GREEN, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Bs. As. Amorrortu Ed.
- MORIN, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bs. As., Ed. Nueva Visión.
- MORIN, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- SCHLEMONSON, S. y otros (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Bs. As. Ed. Paidós.
- SCHLEMONSON, S., ÁLVAREZ, P., CANTÚ, G. y PROL, G. (2004). Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Bs. As. Ed. Paidós.
- SCHLEMONSON, S. (1996). Detección de la modalidad cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico. Ficha Depto. de Publicaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- SCHLEMONSON, S. (2005): Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. Cuadernos de Psicopedagogía, 5, (9), p. 63-75.
- SCHLEMONSON, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.

## INTERVENCIONES DOCENTES EN SITUACIONES DE LECTURA COMPARTIDA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ripoll, Paola; Vélez, Gisela

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
- Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

---

#### RESUMEN

En este trabajo presentamos parte de una investigación didáctica en curso en la que analizamos quince observaciones de clase desarrolladas en un quinto grado de una escuela primaria de la localidad de Sampacho (Córdoba), con el propósito de describir en profundidad las intervenciones docentes que favorecen la activación de estrategias de lectura dentro del contexto de enseñanza de las Ciencias Sociales. Atendiendo al proceso de análisis en el que nos encontramos, nos proponemos para esta ponencia, compartir la primera caracterización de las intervenciones docentes. En la primera sección, plantearemos algunos conceptos e investigaciones que nos permiten pensar la relación entre enseñanza de las Ciencias Sociales y lectura. En la segunda sección, expondremos el enfoque de lectura compartida adoptado para la enseñanza y reseñaremos algunos lineamientos que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, pueden orientar el diseño de secuencias didácticas. Por último, en la tercera sección, a partir de algunas categorías emergentes en el análisis, caracterizamos algunas interacciones entre docente y alumnos, que parecen contribuir a la activación de estrategias de lectura.

#### Palabras clave

Intervenciones docentes Lectura compartida

#### ABSTRACT TEACHERS' INTERVENTIONS IN SHARED READING SITUATIONS IN THE CONTEXT OF LEARNING SOCIAL SCIENCES

In the current study we present part of an ongoing didactic research in which we analyzed fifteen classroom observations conducted in fifth grade at a primary school in the town of Sampacho (Córdoba), in order to describe in depth the teachers' interventions which promote the activation of reading strategies within the context of Social Science Education. Following the analysis process in which we find ourselves, in this paper we intend to present the first characterization of the teachers' interventions. In the first section, we will present some concepts and research that allow us to rethink the relationship between the teaching of Social Sciences and reading. In the second section, we will discuss the selected approach for teaching and we will review some guidelines which, from the Didactics of the Social Sciences, can guide the design of didactic sequences. Finally, in the third section we will discuss the categories emerging from analyzing the interactions between the teacher and the students which contribute to the activation of reading strategies.

#### Key words

Teachers' interventions Shared reading

## 0. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos parte de una investigación didáctica en curso [i] en la que analizamos quince observaciones de clase desarrolladas en un quinto grado de una escuela primaria de la localidad de Sampacho (Córdoba), con el propósito de describir en profundidad las intervenciones docentes que favorecen la activación de estrategias de lectura dentro del contexto de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Atendiendo al proceso de análisis en el que nos encontramos actualmente, nos proponemos para esta ponencia, compartir la primera caracterización de las intervenciones docentes.

En la primera sección, plantearemos algunos conceptos e investigaciones que nos permiten pensar la relación entre enseñanza de las Ciencias Sociales y lectura; así mismo, apoyándonos en las teorías constructivas de la lectura, analizaremos las peculiaridades que asumen el lector, el texto y el contexto cuando se lee para aprender Ciencias Sociales. En la segunda sección, exponemos el enfoque adoptado para la enseñanza de la lectura y reseñaremos algunos lineamientos que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, pueden orientar el diseño de secuencias didácticas. Por último, en la tercera sección, a partir de algunas categorías emergentes en el análisis, caracterizamos algunas interacciones entre docente y alumnos, que parecen contribuir a la activación de estrategias de lectura.

## 1. LA LECTURA EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En nuestra investigación, nos apoyamos en la teoría transaccional de la lectura, que la concibe como un proceso complejo, que implica la construcción de significados a partir de las transacciones que se establecen entre lector, texto y contexto (Rosenblatt, 1994). Particularmente, en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales estos elementos de la transacción adquieren características singulares: El *lector* es un alumno, a quien se le exige asumir una postura *eferente* frente al texto, es decir, se le solicita que lea para aprender; al aprender Ciencias Sociales, en particular, en la relación intersubjetiva entre lector y texto se profundiza la necesidad de un trabajo de interpretación en el que es necesario reconocer que los significados requieren validaciones, las que también son objeto de construcción (Gibaja, en Vélez de De Olmos, 2000).

Respecto de los *textos*, en el ámbito educativo se presentan en una amplia diversidad, que incluye tanto los textos llamados textos escolares, como los textos de circulación social más extendida; en ambos, si bien el conocimiento se ha transformado ya sea en función de propósitos instructivos o para su difusión (Kaufman y Rodríguez, 1993), se mantiene la complejidad propia de la disciplina, transmitiendo una selección determinada de información y dejando implícitas una diversidad de cuestiones que el alumno difícilmente puede rescatar o percibir sin la ayuda del docente.

En cuanto al *contexto*, diremos que no se limita a la consideración del ambiente físico circundante, es decir, el aula, sino que se extiende al contexto de las ideas y de los acontecimientos, incorporando entornos más amplios, que no sólo rodean a la lectura, sino que también 'están allí' participando y condicionando aquello que se selecciona y se interpreta (Vélez de De Olmos, 2000). Es decir, el contexto social condiciona en este caso la lectura de las Ciencias Sociales, lo cual confiere peculiaridad a la relación.

Además, en el contexto del aula se suman otros sujetos a la relación entre lector, texto y contexto, condicionando las intenciones, las acciones y los tiempos del acto de interpretación (Rosales y Ripoll, 2006; 2009). Por un lado, está el *docente*, quien selecciona textos y suministra consignas que sitúan al alumno dentro de prácticas que marcan profundamente su conformación como lector. En segundo lugar, está el resto de los alumnos, quienes durante las clases verbalizan sus interpretaciones e inciden de alguna manera en el trabajo de comprensión de cada uno. Se considera de este modo al aprendizaje situado en un contexto de enseñanza, donde el alumno a través de un proceso de enculturación, gradualmente es integrado a una cultura de prácticas sociales, las cuales no se conciben como prácticas solitarias, donde sólo se interacciona cognitivamente con el objeto de conocimiento a través de los textos, sino que son también los entornos sociales, los sujetos que participan en ellos, sus herramientas y símbolos, los

que se constituyen en vehículos del pensamiento, y la vez lo moldean (Perkins, 1993).

Por otra parte, la lectura siempre se encuentra mediada por un propósito (Solé, 1992), es decir, los lectores siempre leen con algún objetivo, sea este implícito o explícito. Puntualmente, en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales, esos objetivos, si bien irán variando en cada actividad particular, siempre deberán apuntar a que los alumnos paulatinamente logren construir explicaciones e interpretaciones sobre el mundo social pasado o presente, de manera que dé lugar a la formación de un ciudadano que tendrá que comprender y participar activa y críticamente en la construcción de la sociedad (laies, 1996). Dicho propósito, será alcanzado en la medida en la que el lector ponga en práctica diversas estrategias de lectura, es decir,

"...procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenarán para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (Solé, 1992: 70).

En general, los lectores más experimentados, a la hora de leer textos de estudio en general y de las Ciencias Sociales en particular, ponen en marcha una amplia variedad de estrategias de lectura. El docente, como representante en el aula de este tipo de lectores, debería introducir a los alumnos en el uso de estrategias, para favorecer que no sólo 'extraigan respuestas' de los textos, sino que logren construir significados a partir de los mismos.

## 2. SITUACIONES DE LECTURA COMPARTIDA

En nuestra investigación, para introducir la enseñanza de la lectura en las Ciencias Sociales, consideramos el enfoque de *enseñanza recíproca* (Palincsar y Brown, 1989; Palincsar y Brown, en Wertsch, 1999; Palincsar y Brown, en Rinaudo, 1999) privilegiando las situaciones de *lectura compartida*, planteada por Solé (1992). Estas propuestas conciben a los escenarios de enseñanza y aprendizaje como situaciones conjuntas, orientadas a que docente y alumno compartan el conocimiento y a través de las cuales el alumno se incorpore como usuario activo de un repertorio de estrategias de lectura y aprendizaje que le permitirán progresivamente ser un lector - aprendiz autónomo. Cabe destacar que el diálogo se estructura a través del uso de cuatro estrategias que promueven la comprensión del texto y el control de la comprensión; ellas son: la generación de preguntas sobre el texto, el resumen, la aclaración de partes del texto que dificultan la comprensión y la predicción de los contenidos siguientes (Palincsar y Brown, 1989).

Asumimos además, que este enfoque de enseñanza de la lectura, es coherente y se articula y complementa desde sus fundamentos y propuestas con la *perspectiva explicativa* que asumen algunos estudios enmarcados en la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gurevich, 1993; Gojman y Segal, 1998). Esto es, una enseñanza que supone considerar al alumno como constructor de sus propios conocimientos y a la enseñanza como el diseño de las condiciones que posibiliten la construcción de aquellos conceptos que permitan explicar y responder a problemas socialmente relevantes y disciplinalmente válidos, desde una perspectiva crítica y problematizadora (Rosales, 2004). Dentro de este enfoque se valora particularmente como estrategia didáctica la presentación y resolución de problemas. Una secuencia didáctica organizada según esta estrategia incluye: la explicitación de hipótesis por parte de los alumnos; la interpretación de la información recolectada para resolver el problema y para contrastar las hipótesis; y la elaboración de conclusiones provisionales acerca de los temas en cuestión (Aisenberg, 1993; Saab y Castelluccio, 1991).

## 3. INTERVENCIONES DOCENTES EN SITUACIONES DE LECTURA COMPARTIDA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

### 3.1. Contextualización

Puntualmente, en la secuencia didáctica que fue objeto de nuestra investigación, se propuso la lectura de textos relacionados con el "Círculo productivo del ganado vacuno en la sociedad criolla argentina entre 1820 y 1850"[ii]. Los ejes o problemas estructurantes de la secuencia fueron: a) ¿Cómo habrá llegado a convertirse la producción del ganado vacuno y sus derivados en la principal actividad económica?; b) ¿Para qué se criaba el ganado?

¿Qué se hacía con él?; c) ¿A quiénes beneficiaba su producción? A partir de ellos, se planificaron e implementaron las intervenciones docentes para las situaciones de lectura compartida. Los ejemplos que presentaremos en el próximo apartado corresponden a dos de las clases analizadas: la primera se ejecutó al iniciar la secuencia; el propósito de lectura en esta instancia está orientado a reconocer cuáles fueron las condiciones que alentaron el desarrollo de la actividad ganadera el período estudiado. La segunda, corresponde a la 6ª clase de la secuencia, oportunidad en la que se lee a fin de elaborar respuestas al primero de los ejes. En ese caso, el propósito de lectura fue responder a la siguiente pregunta: ¿Qué hacía falta para criar el ganado vacuno en el Litoral? ¿Qué se necesitaba?

### 3.2. Intervenciones docentes:

- *Recuperar las palabras de los alumnos*: Se toman las palabras del alumno vinculándolas con los términos del texto, con las preguntas o la consigna, completando los significados que se están elaborando, ampliándolos y aproximándolos a los del texto. El propósito es sostener la dinámica del diálogo a fin de apoyar la elaboración de hipótesis por parte de los alumnos.

A: Antes de la independencia y después de la independencia.

D: ¿Y qué era, qué cosa antes y después de la independencia?

**[Solicita ampliación del significado que se verbaliza]**

A: Cómo era antes el comercio.

- *Focalizar los intercambios*: Se trata de centrar los intercambios en el interrogante formulado, recordando para qué se está leyendo, ya sea durante la búsqueda de un dato, durante los intercambios que sostienen los alumnos o ante la interpretación de alguno de ellos. El propósito es sostener el diálogo centrando la búsqueda de interpretaciones en función del propósito lector.

D: (Luego de leer el título) Bueno, sigue diciendo así: “*A orillas del Río Uruguay se encuentra la estancia de Don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrar, aunque la cantidad de ganado vacunos en ella es considerable*” ¿Habrá hecho falta una estancia para criar ganado? **[Sostiene el propósito de lectura]**

(Luego de una secuencia de intercambios entre la docente y los alumnos)

D: Entonces en ese momento una estancia era una gran extensión de tierra sin alambrar. **[Sistematiza y aclara]**. Pregunto ¿esa condición era necesaria para tener los animales? **[Recupera el propósito de lectura]**

- *Favorecer los intercambios*: Puede realizarse iniciando la discusión o comentario de lo leído según el propósito planteado o bien solicitándolo a los alumnos. El propósito de la intervención es obviamente propiciar el diálogo en torno del texto y la pregunta que pretende responderse con él.

D: Dice el texto: “*Justamente, lo que posibilitó la Revolución de Mayo, para nosotros los comerciantes, fue la libertad de comercio, es decir, libertad para elegir con quien comercia. Desde el mismo momento en que se permitió que la ciudad comerciara, con quien quisiera, empezaron a instalarse, los comerciantes Ingleses, quienes se convirtieron para nosotros, en fuente de competencia*”

A: Señor, ¿Por qué fuente de competencia?

A: Porque era una competencia.

D: A ver ¿Con quién competían? ¿Qué te parece? **[Solicita ampliación]**

A: Con los ingleses.

D: Los ingleses ¿Con quién? **[Conduce los intercambios solicitando ampliaciones]**

A: Con los criollos.

D: Con los criollos, ¿En que competían? **[Conduce el razonamiento procesando el texto por partes]**

A: En comercializar.

- *Plantear o solicitar anticipaciones, predicciones e inferencias*: En el caso de las anticipaciones y predicciones suele señalarse una marca textual a los alumnos a fin de apoyar la estrategia. En el caso de las inferencias se trata de explicitar algo que permanece implícito en el texto, cuando ello es necesario para la comprensión del segmento que se esté discutiendo o resulta adecuada a los intercambios que se están manteniendo.

D: El título del texto dice: “*La mirada de un comerciante porteño antes y después de la revolución (1820)*” ¿Qué nos está anticipan-

do este título? ¿De qué se irá a tratar el texto? ¿Qué les parece?

- *Contextualizar*: Indicar o solicitar algún aspecto temporal o espacial en el que transcurren los hechos o procesos que se refieren en el texto. El dato puede o no estar explícito en el texto. Esta explicitación puede hacerse al anticipar la lectura del texto o durante la lectura del mismo.

D: Cómo se podía comercializar antes, y cómo se podía comercializar después... (...) Yo me preguntaría... ¿la mirada de un comerciante porteño? ¿Estará mirando antes, estará mirando su pasado, lo que le ha pasado a él antes?

(Luego de una secuencia de intercambios entre la docente y los alumnos)

D: ¿Y en qué época está? 1820. Entonces el título ahí nos está diciendo, por un lado, que el que va a conversar es un comerciante. Y además ¿En qué año?

- *Buscar validación para las hipótesis y regular la lectura*: Buscar o instar a buscar en el texto los elementos para validar alguna hipótesis planteada o continuar (o retroceder) en la lectura para resolver un problema de comprensión.

D: “*La ventaja de ellos (de los ingleses) era que contaban con dinero, conseguían fácilmente la mercadería y además, no tenían que pagarle impuestos al gobierno como nosotros, los comerciantes criollos. Así nos fuimos arruinando y tuvimos que pensar en nuevas alternativas...*” A ver ¿Qué les parece a ustedes? ¿Qué pasó con este comerciante?

A: Los ingleses vinieron a Buenos Aires, acá a Argentina a gobernar y los obligaron a comercializar exclusivamente con ellos.

D: A ver como dice el texto... **[Propone volver al texto para confirmar la interpretación]**

A: ¿Vinieron a gobernar los ingleses o hacer competencia?

D: ¿Y si volvemos al texto para ver si nos gobernaban o hacían la competencia? **[Propone volver al texto para confirmar la interpretación]**

A: Sí, sí, sí. Para mí hacían las dos cosas, la competencia y nos gobernaban.

A: Para mí ellos no nos gobernaban.

D: Para vos no gobernaban, ¿Y a dónde te parece que dice eso de que no nos gobernaban? **[Se propone volver al texto para confirmar la interpretación]**

A: En ninguna parte, pero tampoco dice que nos gobernaban.

- *Reformular y clarificar*: Reformular las interpretaciones de los alumnos para aclarar su significado; pedir al alumno que plantee su interpretación reformulando algo que ha leído en voz alta, o bien solicitar que aclare una interpretación efectuada. Solo en ocasiones específicas el docente clarifica el texto leído, por él o los alumnos, sin que exista una interpretación previa por parte de estos últimos.

A: “*A la orilla del río Uruguay, se encuentra la estancia de don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrar, aunque la cantidad de ganado vacuno en ella es considerable.*”

D: Entonces en ese momento una estancia era una gran extensión de tierra sin alambrar.

## 4. A MODO DE SÍNTESIS Y DISTINCIONES PRELIMINARES

Para dar cierre a esta presentación quisiéramos destacar en primer lugar, que las estrategias docentes identificadas dan cuenta de la perspectiva asumida en la tarea de enseñar a leer a los alumnos en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, se observa que las intervenciones docentes que hemos podido analizar hasta el momento, se caracterizan por estar sumamente focalizadas en el trabajo con los textos, siendo éste el centro en el trabajo de interpretación. El rol del docente se focaliza en favorecer el desarrollo de los pasos necesarios para la interpretación, en este caso, del mundo social pasado. En este sentido, la validación de la interpretación no está dada por la palabra del docente, sino por los intercambios que se desarrollan a partir de la lectura compartida entre docente y alumnos.

Somos conscientes de que aún queda mucho por avanzar en el análisis. Sin embargo, a partir de los registros obtenidos, somos optimistas en cuanto a los caminos que se abren para pensar en las condiciones que permitan superar algunos de los obstáculos que se ponen de manifiesto en el aprendizaje a partir de la lectura de las Ciencias Sociales.

## NOTAS

[i] Beca postgrado tipo II. CONICET-UNRC. Directora: Mgter. Gisela Vélez. Co-director: Mgter. Pablo Rosales

[ii] Se trata de un recorte didáctico elaborado a partir de los criterios de relevancia social, significatividad psicológica, y centralidad disciplinar (Gojman y Segal, 1998)

## BIBLIOGRAFIA

- AISENBERG, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- GOJMAN, S. y A. SEGAL (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Bs. As. Paidós.
- GUREVICH, R. (1993) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- IAIES, G. (1996) Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. En Iaies, G. (comp.) *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. Bs. As. Editorial A-Z.
- KAUFMAN, A. y M. RODRÍGUEZ (1993) *La escuela y los textos*. Buenos aires. Santillana.
- PALINCSAR, A. y A. BROWN. (1989) *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En Resnik, Lauren y Leopold Klopfer (Comps.) *Curriculum y cognición*. Aique. Bs. As.
- PERKINS, D. N. (1993) La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- RINAUDO, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto. EFUNARC.
- ROSALES, P. (2004) *Desarrollos en Didáctica de las Ciencias Sociales: El caso de las herramientas para elaborar contenidos de enseñanza*. Publicación Digital de la "1er. Jornada Nacional de Formación Docente". Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes.
- ROSALES, P. y P. RIPOLL (2009) *La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Revista *Letra Inversa*. IFDC Villa Mercedes, N° 1. <http://letrainversa.ifdcvm.edu.ar/>. ISSN 1852-4974.
- ROSALES, P. y P. RIPOLL (2006) *Situaciones de lectura compartida en el área de Ciencias Sociales. Preguntas-problema, propósitos de lectura e intervenciones docentes*. Primer Congreso Nacional "LEER, ESCRIBIR Y HABLAR HOY". Artículo completo publicado en [http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso\\_ponencias.htm](http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm).
- ROSENBLATT, L. M. (1994) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos aires. *Lectura y vida*. pp.13-71
- SAAB, J. y C. CASTELLUCCIO (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires. Troquel.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó.
- VÉLEZ DE DE OLMOS, G. (2000) *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto. EFUNARC.
- WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

# DOCENCIA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD: AUTONOMÍA Y GESTIÓN COLECTIVA

Rivera, Laura Beatriz

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En contextos de agudización de la vulnerabilidad social se incrementa la falta de condiciones adecuadas para el desempeño del rol docente. Esa carencia de condiciones se articula con el exceso de demandas de acciones de asistencia -en detrimento de las pedagógicas- haciendo a la intensificación del sufrimiento docente. En esos escenarios el trabajo docente cobra características singulares: frente a los obstáculos que se les presentan, aumenta la dificultad para crear acciones de modalidad alternativa. En esta investigación (1), se pudieron relevar modalidades subjetivas de Impotencia -ligadas a la alienación- y de Resistencia -frente a las violencias de que son objeto, las/os docentes utilizan mecanismos adaptativos que les permiten continuar con su tarea. Pero si bien los contextos de vulnerabilidad social actúan creando condiciones de producción de subjetividad, no la determinan. En ese sentido, mientras las anteriores modalidades subjetivas se relacionan con modos "fallidos" de desempeño docente -es decir, en lugar de buscar medios para resolver la crisis, la sostienen- un tercer tipo de modalidad subjetiva se caracteriza por la posibilidad de instituir cambios y/o crear modos de acción alternativos en forma colectiva. Sobre estos últimos posicionamientos subjetivos ligados a la autonomía, se trata en este escrito.

## Palabras clave

Docencia Vulnerabilidad social Subjetividad

## ABSTRACT

TEACHING AND SUBJECTIVITY PRODUCTION: AUTONOMY AND COLLECTIVE ACTION

In contexts of social vulnerability, increases the lack of conditions for teachers to performance their educational role. This lack of conditions is articulated by the excess of demands for actions of assistance - in detriment of pedagogic - that intensifies teacher's suffering. In these scenes the educational work takes singular characteristics: new obstacles increase the difficulty to create alternative modality actions. In this research (1) could be relieved subjective modalities of Impotence -tied to alienation- and of Resistance -against to the violence that teachers are object, they use adaptive mechanisms to continue with his task. But though the contexts of social vulnerability create conditions of subjectivity production, they do not determine it. In this sense, while the previous subjective modalities are related to "unsuccessful" manners of teaching performance -instead of looking for means to solve the crisis, they hold it - the third type of subjective modality is characterized by the possibility of instituting changes and creating alternative manners of action in collective form. On the latter subjective positioning tied to autonomy, is treated this writing.

## Key words

Teaching Social vulnerability Subjectivity